



DOI <https://doi.org/10.31639/rbfp.v16.i35.e753>

Recebimento em: 18/12/2023 | Aceite em: 13/07/2024

ARTIGOS

FORMAÇÃO CONTINUADA FOCALIZADA NO ENSINO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: PERCEPÇÕES DOCENTES

Edna SOUTO

Instituto Benjamin Constant – IBC

Rio de Janeiro, RJ - Brasil

edna.silva@ibc.gov.br

<https://orcid.org/0009-0005-3692-6141> 

Naiara M. RUST

Instituto Benjamin Constant – IBC

Rio de Janeiro, RJ - Brasil

naiararust@ibc.gov.br

<https://orcid.org/0000-0002-5107-5745> 

RESUMO: A Educação Inclusiva proporcionou o direito universal de todos terem acesso a escolarização no ensino comum, entretanto, essa conquista evidencia as lacunas na formação docente inicial, demonstrando a urgência na reestruturação dos cursos de licenciatura. O artigo tem como objetivo analisar as percepções docentes acerca do ensino de estudantes com deficiência visual presentes na sala de aula regular. A partir desta realidade, foi proposto um ciclo de oficinas formativas aos professores de uma escola pública da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Os resultados trazem a reflexão sobre as percepções dos docentes participantes da pesquisa sobre os métodos, as técnicas e os recursos especializados que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência visual. Reformular a formação inicial e continuada e promover o ensino colaborativo é premissa para que os alunos com deficiência possam ter um ensino e qualidade com igualdade de condições aos demais estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação especial. Inclusão. Formação docente. Cegos. Baixa visão.

CONTINUING QUALIFICATION FOCUSED ON TEACHING STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT: TEACHER PERCEPTIONS

ABSTRACT: Inclusive Education has provided the universal right for everyone to have access to schooling in mainstream education. However, this achievement highlights the gaps in initial teacher training, demonstrating the urgency of restructuring licensure courses. The article aims to analyze teachers' perceptions regarding the teaching of visually impaired students in regular classrooms. Based on this reality, a cycle of training workshops was proposed for teachers at a public school in the metropolitan region of the state of Rio de Janeiro. The results reflect on the perceptions of the participating teachers regarding the methods, techniques, and specialized resources that contribute to the teaching-learning process of visually impaired students. Restructuring initial and continuing training and promoting collaborative teaching are essential for students with disabilities to have quality education and equal conditions with other students.

KEYWORDS: Special education. Inclusion. Teacher education. Blind. Low vision.

FORMACIÓN CONTINUA ENFOCADA A LA DOCENCIA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL: PERCEPCIONES DEL DOCENTE

RESUMEN: La Educación Inclusiva ha proporcionado el derecho universal de que todos tengan acceso a la escolarización en la educación común. Sin embargo, este logro pone de manifiesto las lagunas en la formación docente inicial, demostrando la urgencia de reestructurar los cursos de licenciatura. El artículo tiene como objetivo analizar las percepciones docentes acerca de la enseñanza de estudiantes con discapacidad visual presentes en el aula regular. A partir de esta realidad, se propuso un ciclo de talleres de formación para los profesores de una escuela pública de la región metropolitana del estado de Río de Janeiro. Los resultados traen la reflexión sobre las percepciones de los docentes participantes en la investigación sobre los métodos, técnicas y recursos especializados que contribuyen al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual. Reformular la formación inicial y continua y promover la enseñanza colaborativa es una premisa para que los alumnos con discapacidad puedan tener una educación de calidad e igualdad de condiciones con los demás estudiantes.

PALABRAS-CLAVE: Educación especial. Inclusión. Formación docente. Ciegos. Baja visión.

INTRODUÇÃO

A democratização da escola pública para todos traz consigo inúmeros desafios para a educação, principalmente para os professores que se deparam com as lacunas da própria formação, voltadas às técnicas e métodos de ensino que não contemplam a realidade do processo educativo dos estudantes com deficiência. Os dados dos últimos censos escolares demonstram um aumento gradativo ao longo dos anos de alunos, público da educação especial, matriculados em escolas regulares comum (Brasil, 2022), entretanto, ao observar as grades curriculares dos cursos de licenciatura nota-se que não há mudanças no sentido de oferecer aos licenciandos conhecimentos necessários para proporcionar o ensino à diversidade de estudantes presentes em sala de aula, principalmente, quando focalizamos nos estudantes com deficiência, transtornos, altas habilidades e/ou superdotação. Esta realidade representa uma barreira para o processo de ensino destes alunos na perspectiva da inclusão escolar (Mendes, 2009; Garcia, 2009; Glat; Pletsch, 2010 apud Antunes; Glat, 2011).

A Resolução (CNE) Nº 2 de 2019, do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial de Professores para a Educação Básica, instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, o documento versa sobre a construção de uma formação docente sólida que seja capaz de proporcionar o desenvolvimento pleno dos estudantes garantindo-os as aprendizagens essenciais (Brasil, 2019). Dentre outros aspectos fundamentais, a diretriz aponta para a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas, e reconhece que a inserção dos conhecimentos científicos gerados para a Educação, revela-se importante para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, assim, devem-se adotar as estratégias e recursos que “favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso aos conhecimentos”. (Brasil, 2019, p. 3). Em contrapartida, o documento não aborda, de forma específica e contundente, os aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de estudantes público da educação especial, neste sentido, não há indicação sobre a obrigatoriedade de componentes curriculares nos cursos de formação docente que discutam e reflitam sobre o ensino na perspectiva inclusiva.

Nesta perspectiva, compreende-se que há a necessidade de reformulação estrutural curricular nas matrizes dos cursos de formação inicial, baseadas em práticas que ressignifiquem o modelo tradicional de formação, de modo que se considere relevante a articulação entre a teoria e a prática no decorrer da formação docente. O atual desafio posto para os cursos de formação docente é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável seu papel de ensinar e aprender para a diversidade (Pletsch, 2009). Assim, torna-se primordial a elaboração de políticas públicas educacionais que orientem práticas inclusivas e conciliem as novas exigências educacionais aos cursos de formação de professores, considerando a realidade das escolas no acolhimento dos estudantes com deficiência nas turmas do ensino regular comum. Refletir sobre a formação inicial e continuada permite compreendê-las como expectativa de inovação e mudanças das práticas educativas tradicionais.

Atuar na complexidade do processo educativo e na diversidade requer dos professores um exercício reflexivo na busca de metodologias e estratégias de ensino que façam diferença no processo de construção de conhecimento. Essa busca perpassa por práticas docentes que ressignificam o currículo escolar de maneira que os conteúdos sejam acessíveis a todos os estudantes promovendo o processo de aprendizagem de maneira equânime. Dessa maneira, a formação continuada se revela como uma oportunidade para promover inovação pedagógica, uma vez que proporciona ao educador a chance de redefinir sua abordagem diária de ensino. Nesse processo, o professor se dedica a analisar e estudar suas práticas cotidianas, seja de maneira

individual ou colaborativa (Rosa-Silva, 2008). Essa reflexão aprofundada permite ao docente identificar áreas de aprimoramento e explorar novas metodologias, contribuindo para a evolução em sua prática educacional.

Diante do exposto, a pesquisa em questão surge da inquietação da pesquisadora, que também é docente inserida no campo pesquisado em uma escola pública localizada no estado do Rio de Janeiro – RJ, a partir da constatação de algumas situações pedagógicas vivenciadas pelos professores, regentes e os de apoio especializado, na prática. Assim, foi proposto um ciclo de oficinas formativas sobre métodos e práticas pedagógicas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência visual. A deficiência visual é uma alteração grave e irreversível do sistema visual que afeta a maneira pela qual o indivíduo irá interagir no ambiente, sendo classificada em cegueira e baixa visão. Assim, há a necessidade de adequação de estratégias e recursos para tornar os conteúdos acessíveis a estes estudantes, de forma a proporcionar um ensino de qualidade e equânime. Neste contexto, o objetivo do trabalho é apresentar as reflexões dos docentes, durante o percurso formativo, demonstrando a importância de se repensar as práticas pedagógicas inclusivas, com foco no ensino de estudantes cegos ou com baixa visão.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino na Temática da Deficiência Visual do Instituto Benjamin Constant, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa, com o número de registro, CAAE: 58857522.1.0000.5246.

Adotou-se a abordagem qualitativa devido a necessidade de se considerar a subjetividade dos participantes e a realidade dos fatos do campo pesquisado. A abordagem permite ainda, um aprofundamento sobre vários tópicos de relevância pessoal e social de interesse dos pesquisados que contribuem para o reconhecimento da pluralidade cultural, enfatizando as vozes dos participantes (Yin, 2016). Uma vez que a pesquisa foi desenvolvida no campo de atuação de uma das autoras e por envolver a participação ativa dos pesquisados, optamos pela metodologia da pesquisa-ação, a qual Thiollent (2008) descreve como um tipo de pesquisa social com base empírica (experiência), concebida e realizada em estreita relação de ação entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa, objetivando a resolução do problema ou situação de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa foi realizada em três etapas, a primeira consistiu na apresentação da proposta de formação para os professores de uma escola municipal, com intuito de convidá-los a participar das atividades. Os docentes receberam um questionário que buscou informações acerca dos seus conhecimentos prévios sobre educação especial. A segunda etapa foi a realização das oficinas, ocorridas na escola em cinco encontros. A terceira e última etapa consistiu em uma roda de conversa entre pesquisadora e pesquisados, e teve como objetivo analisar a percepção dos participantes em relação aos encontros formativos realizados.

A roda de conversa é um mecanismo de produção de dados de pesquisa, na medida em que se criam espaços de diálogo e debate entre os pesquisados e os pesquisadores no campo de pesquisa (Moura; Lima; 2014), para tal, utilizou-se um roteiro pré-estabelecido para auxiliar no encaminhamento das discussões. A coleta de dados foi feita por meio de gravação e fotografia, que foi transcrita e analisada de acordo com a análise temática proposta por Braun e Clarke (2006). A técnica colabora para uma análise interpretativa dos dados produzidos, assim como possibilita a identificação, a análise e a compreensão dos temas subjacentes num conjunto de dados textuais, portanto, “é um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) nos dados” (Braun; Clarke, 2006, p. 6 – tradução nossa).

TRAÇANDO O PERFIL DOS PARTICIPANTES

O questionário foi aplicado aos professores da escola e teve como objetivo fornecer subsídios para a elaboração das oficinas, assim, buscamos coletar informações referente ao perfil profissional; a formação continuada; aos conhecimentos prévios relacionados a legislação sobre a educação especial, com foco na deficiência visual e a existência de colaboração entre os docentes. A escola pesquisada possui turno matutino e vespertino, nosso foco de estudo foram os docentes que atuam no período da manhã, em 16 turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (EF). Consideramos dois grupos distintos de professores aqui denominados de: professor regente (PR), total de 43 - que atuam em disciplinas específicas, e professores de apoio especializado (PA), 15 – que são responsáveis pelo apoio pedagógico aos estudantes com deficiência incluídos nas turmas regulares comuns, de forma colaborativa com o professor regente. Obtivemos o total de 29 respostas ao questionário, sendo 20 PR e nove PA.

O quadro 1 apresenta os dados relacionados ao nível de formação dos professores, observa-se que a maioria dos docentes, PR e PA, possuem formação continuada. Constatamos que dentre os docentes com pós-graduação 4 PR desenvolveram suas pesquisas direta ou indiretamente no campo da educação especial, já em relação aos PA, todos eles realizaram a formação continuada em educação especial.

Quadro 1. Nível de formação dos professores regentes (PR) e professores apoio especializado/mediador (PA)

	PR	PA
Graduação	4	2
Especialização	7	6
Mestrado	8 + 1*	1
Total	20	9

*cursando mestrado. Fonte: as autoras.

Dentre os PR que responderam ao questionário, 12 são professores de áreas integradas dos anos iniciais do EF, sendo que seis deles atuam em sala de recursos multifuncionais no atendimento aos estudantes com deficiência; quatro atuam em turma regular comum e dois são docentes bilíngues (Libras), atendendo estudantes surdos. Em relação aos anos finais do EF, dois docentes são de inglês; dois docentes são de matemática; um professor de português; um docente de história; um professor de artes e um professor de espanhol.

Embora a devolutiva de questionários tenha sido de 29 docentes no total, apenas 18 professores participaram efetivamente da formação, sendo nove de cada grupo, considerando os PR e PA. Assim, a partir desse ponto, as análises recaem apenas ao grupo que participou das oficinas. Ao observarmos o tempo de atuação profissional percebemos que dos nove PR, oito desenvolvem atividades docentes em turmas regulares, com ou sem estudantes com deficiência, por um período de 10 e 25 anos. Assim, espera-se que estes profissionais possuam experiência na inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar, em acordo com o “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação” expresso pelo Decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007), que garante o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência em turmas regulares, em igualdade de condições aos demais estudantes, objetivando o bom desenvolvimento acadêmico. Pontuamos ainda, que a maior parte destes professores atuam na escola desde sua inauguração em 2004, neste período já estavam presentes estudantes com deficiência nas turmas regulares comuns da escola.

Portanto, acompanharam a transição do modelo escolar de integração, substitutiva ao ensino dos alunos com deficiência na turma regular, para a perspectiva da inclusão de todos no mesmo espaço, oportunizando aos estudantes o direito de se desenvolverem plenamente de acordo com suas especificidades de aprendizagens, dentro de suas próprias diferenças em conjunto com toda turma.

Em relação a atuação docente do PA, observamos que seis professores possuem atuação profissional entre 5 e 10 anos, já os outros três docentes apresentam maior tempo de experiência na educação, entre 10 e 15 anos.

Quando questionados em relação aos conhecimentos sobre educação especial, os 18 professores participantes, de forma geral, relataram conhecer alguma legislação que aborde a temática, destaca-se que apenas seis deles disseram conhecer a Lei Brasileira de Inclusão, publicada em 2015, e apenas um deles indicou não possuir conhecimento sobre a temática. No que se refere à presença de alunos com deficiência na classe regular, ressaltamos que os nove PR possuem estudantes público da educação especial em suas turmas, especificamente, em relação a deficiência visual, cinco docentes já receberam alunos com esse perfil e quatro não tiveram experiência. Destes cinco, quatro disponibilizam materiais acessíveis aos alunos. Em relação ao Sistema Braille, sistema de escrita e leitura dos alunos cegos, oito professores já tiveram contato e demonstraram interesse em se aprofundar na temática, apenas um PR não conhece e não demonstrou interesse. Quanto ao planejamento de atividades que incluam alunos cegos ou com baixa visão nas aulas, oito dos nove docentes relataram que utilizam essa prática.

A análise dos dados dos PA indica que seis professores já realizaram cursos na área da educação especial, cinco docentes já acompanharam estudantes com deficiência visual em turmas regulares e um não teve esta experiência. Em relação ao planejamento das atividades conjuntas entre docentes regulares e de apoio, quatro PA relataram que não elaboram recursos acessíveis direcionado aos estudantes com deficiência visual em conjunto com o PR, enquanto dois, sim. Além disso, cinco PA relataram não terem acesso antecipado ao planejamento das aulas do PR. Esses dados demonstram que há pouco diálogo entre os PR e PA no que diz respeito ao processo de inclusão dos alunos com deficiência visual nas aulas, o que vai de encontro com a literatura que aponta a importância de se desenvolver um trabalho colaborativo para a garantia de sucesso no aprendizado dos alunos com deficiência. Capellini (2004) ressalta que,

O trabalho colaborativo efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes. Nenhum profissional deveria considerar-se melhor que os outros. Cada profissional envolvido pode aprender e pode beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno. (p. 89)

Quanto à utilização de recursos acessíveis pelos PA para auxiliar nas atividades propostas pelo PR, três relataram que utilizam, enquanto três docentes disseram que não. Todos os PA demonstraram interesse em se aprofundar na temática da deficiência visual, como, por exemplo, aprender sobre o Sistema Braille e o desenvolvimento de materiais especializados.

A última pergunta do questionário permitia aos docentes expressarem qual a sua compreensão sobre a palavra "inclusão". No contexto geral, as respostas versaram sobre oferecer oportunidades de aprendizagem para todos, de forma a respeitar a diversidade humana, proporcionando igualdade de condições, compreender as necessidades dos alunos e garantir a equidade. Apenas um professor se absteve de responder ao questionamento.

Diante deste contexto, Kassir (2014) destaca a formação do professor em educação especial e inclusiva de fundamental importância diante dos desafios enfrentados pelos docentes para o atendimento aos alunos com deficiência. Nesta perspectiva, compreendemos que os professores de apoio especializado/mediador, investem na própria formação com o objetivo de qualificação dos saberes docentes em relação ao campo da educação especial e atendimento especializado dos estudantes de acordo com suas especificidades de aprendizado. Isso não é observado com tanta intensidade quando examinamos os PR, que muitas vezes buscam a formação continuada em suas áreas de atuação de forma a complementar a formação inicial. Ao que parece, os estudos voltados para a educação especial ficam a cargo dos docentes que trabalham com o atendimento especializado, refletindo uma prática que é observada em muitas instituições de ensino brasileiras, de que os alunos, público da educação especial, são de responsabilidades dos docentes dos núcleos de atendimento especializados, e não da escola como um todo. Esta questão fica clara na fala de uma das docentes.

E a inclusão é para quê? A inclusão é pra todo mundo, pra gente sair dessa visão tradicional, dessa visão fechada de que o aluno com deficiência ele é só público-alvo do AEE [atendimento educacional especializado], ele é só da sala de recursos, mas ele tá na sala regular, ele também é do professor regente. (PA)

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

A escola deve acolher a todos baseada no princípio da inclusão que consiste em desenvolver práticas pedagógicas que atendam as singularidades de aprendizagem de todos os estudantes. Nesta perspectiva, há a necessidade de mudanças profundas na formação dos professores para o encaminhamento do processo de ensino dos estudantes típicos ou público da educação especial, fundamentadas na ressignificação de saberes docentes que colaborem para o desenvolvimento dos que necessitam de maiores investimentos pedagógicos no processo educativo. Além da reestruturação na formação inicial, faz-se necessário o investimento urgente em formação continuada de qualidade voltada para a temática em questão. Augusto e Santos (2022, p.49), apontam que

os cursos de formação inicial de professores, não contemplam aspectos referentes a modalidade da educação especial numa perspectiva inclusiva de educação, portanto, essa formação deve vir, necessariamente do acesso à programas de formação continuada que assegurem aos professores, a aquisição de conhecimentos essenciais, necessários ao desenvolvimento de um trabalho de qualidade com essa nova demanda de alunos que a educação inclusiva traz.

Nesse contexto, as oficinas oferecidas tiveram como objetivo refletir com os docentes sobre as questões que envolvem a educação especial, enfatizando o papel do educador em proporcionar a inclusão educacional dos alunos com deficiência visual na turma regular comum. A utilização das oficinas como estratégia metodológica para formação continuada dos professores teve o intuito de promover uma interação entre a teoria e a prática escolar dos docentes, objetivando a produção de conhecimentos para transformar a realidade pedagógica dos estudantes com deficiência visual (Vieira; Volquind, 2002). Assim, com base nos questionários, as oficinas foram desenvolvidas visando as discussões acerca da legislação vigente sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, focalizando as especificidades educacionais dos alunos cegos e com baixa visão, além da elaboração de um recurso tátil acessível.

A formação continuada foi realizada por meio de cinco oficinas, que foram divididas em duas dimensões: teórica e prática. A dimensão teórica contemplou a leitura de textos que proporcionou debates em sala sobre

a temática da educação especial na perspectiva inclusiva. A dimensão prática foi constituída por dinâmicas de grupo, com o objetivo de sensibilizar os docentes em relação as questões dos estudantes com deficiência visual; de uma aula prática de introdução a leitura e escrita em braille; da construção de um material tátil acessível; da exploração de materiais táteis produzidos pelo Instituto Benjamin Constant e da roda de conversa.

Durante a análise das falas dos docentes proveniente da roda de conversa, seguindo a proposta de Braun e Clarke (2006), três temas de análise emergiram: 1. motivação, que surgiu a partir dos códigos: reflexão sobre a prática docente, inclusão e experimentação; 2. formação docente, emergindo dos códigos: ensino colaborativo, reflexão crítica, associação técnica/prática, compreensão da diversidade; 3. professor enquanto pesquisador da sua prática, que se originou dos códigos: resignificação de conceitos/práticas, construção de conhecimento, estabelecimento de parcerias, partilha de planejamento/experiência.

MOTIVAÇÃO

As oficinas formativas proporcionaram aos docentes uma reflexão sobre suas práticas em um contexto de escola inclusiva e a necessidade de saber trabalhar com os alunos público da educação especial, focalizando a DV. A motivação dos docentes em participar das oficinas se deu pela vontade de se apropriar dos conhecimentos relacionados ao público em questão.

O que me motivou foi o fato da gente estar numa escola, né, e, precisamos, inclusive saber interagir com esses alunos, saber das dificuldades desses alunos. (PR1)

Eu pelo menos sou de um tempo que nós não tínhamos inclusão alguma, eu me formei sem uma matéria de legislação e, aí quando eu cheguei aqui na escola, eu era obrigada pela lei, mas eu não tinha consciência de que precisaria adequar as aulas e, eu fui ganhando ao longo do tempo uma empatia, porque eu tinha que ensinar todos os alunos e o produto final é a aprendizagem, é o sucesso do aluno. Como eu poderia ter um produto final se eu não adequasse as minhas aulas para as pessoas com deficiência?" (PR2)

Observa-se nas falas dos docentes um interesse em compreender as dificuldades pedagógicas enfrentadas por esses estudantes no universo da turma regular comum e sobre o desenvolvimento do processo educativo dos alunos com deficiência visual. Desta forma, Paulo Freire, (2004) reflete, "não há docência sem discência" (p. 23). Segundo o autor há uma necessidade de os professores buscarem conhecimentos para compreensão das especificidades dos estudantes a partir do contexto cultural no qual estão inseridos e de seus próprios interesses de construção pessoal. Freire (2004) destaca que o saber docente está relacionado à pesquisa, ao interesse do professor e a prática de ensino que corrobora para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes e de sua autonomia. A fala a seguir corrobora com as reflexões apresentadas pelo autor.

Eu senti a expectativa do aprendizado na oficina de braille. Foi como se eu estivesse sendo alfabetizada, sabe? Foi pra mim, uma criança aprendendo, fui aguçada a curiosidade, a vontade de aprender (PA)

Entende-se que os professores compreendem a importância da reflexão sobre as práticas docentes inclusivas, valorizando a formação no espaço escolar como campo de interação e partilha com seus próprios pares. Entretanto, percebe-se que nem sempre os docentes sentem-se motivados em participar de formações, muitas vezes por falta de tempo ou por apresentarem um formato pautado numa abordagem tradicional que limita os professores ao acúmulo de técnicas e competências para desenvolverem em sala de aula com

os estudantes. Assim, buscou-se trabalhar de forma a envolver os participantes, oferecendo dinâmicas e práticas que proporcionaram momentos de profunda reflexão.

Eu vim sem muita expectativa [...] Pensei: vou ajudar uma amiga que está fazendo o mestrado dela e tá precisando de uma força [...] E aí quando eu me deparei com uma vivência, né? Essa primeira oficina que nós tivemos, ela fez muitas coisas, eu saí muito inquieta! [...] não foi aquele ensino sistematizado, formal, que você se senta, professor chega, dá palestra, aí você às vezes fica incomodado (PA)

A fala da docente refere-se ao momento em que foi passado um curta metragem apenas com o som, sem as imagens, o objetivo era que os professores se colocassem no lugar dos estudantes cegos, pois muitas vezes nos apoiamos em aulas que fazem uso de recursos visuais sem nos preocuparmos em descrever o que está sendo visto. Nesse sentido, as informações chegam aos estudantes cegos de forma desconexas, incompletas, impossibilitando a elaboração dos conhecimentos.

Proporcionar situações em que o docente se coloque no lugar do discente provoca inquietações e reflexões a respeito de sua prática pedagógica, assim, desperta o interesse em buscar estratégias que oportunizem aos estudantes acesso as informações de forma equânime.

Acho que a gente precisa de mais espaços desse tipo para que a gente construa conhecimento e, a gente tem que estudar sempre, né! (PA)

Compreendemos que, há uma urgência de ressignificar o modelo de formação inicial e continuada dos professores de modo que práticas inclusivas, se tornem parte do currículo nos cursos de formação docente, já que o público da educação especial se encontra inserido no contexto da sala de aula regular.

FORMAÇÃO DOCENTE

As falas dos professores expressam a importância das oficinas na dimensão prática, enfatizando a relevância dos materiais apresentados e o aprendizado construído a partir das dinâmicas propostas, assim compreendem a formação como espaço de construção de saberes pedagógicos sobre deficiência visual.

[...] foi uma construção de conhecimento. Nem todo mundo domina todos os saberes. Ninguém domina todas as áreas e aqui nesse espaço eu aprendi muito sobre esses alunos com deficiência visual. Resumindo, foi construção de conhecimento de uma forma espontânea, leve, divertida. (PA)

Corroborando com a reflexão da docente, Nóvoa (1997, p. 23) aponta que “a formação não se constrói por acumulação, mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Desta forma, compreendemos a prática pedagógica dos professores como um ato reflexivo sobre teorias e práticas educativas que corroboram para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, diante da realidade pedagógica vivenciada por alunos e professores no contexto da sala de aula. Os docentes também reconhecem que precisam ter compreensão no que se refere aos alunos com deficiência visual, Paulo Freire (2004, p. 135-136) destaca “me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa”

A inclusão é pra todo mundo. Ah, mas o professor regente não sabe fazer! Como é que ele vai lidar com esse aluno? Se ele buscar conhecimento, buscar formação, se buscar informação, ele vai saber! Agora também não dá pra jogar esse professor de paraquedas numa sala de aula em que ele tem um número grande de alunos e ele vai ter que adaptar esse material sozinho. (PA)

Desta forma, compreendemos que há uma necessidade de investimentos na formação de professores, principalmente para aqueles docentes que não tiveram acesso na formação inicial, às práticas inclusivas. Assim, durante o percurso formativo, oferecemos aos professores a possibilidade de aprenderem sobre os recursos especializados que são necessários à inclusão dos estudantes com deficiência visual e que, possivelmente, farão uso desses saberes em outros momentos em sala de aula. Em suas pesquisas Bernardo e Rust, (2018, 2021) apontam que os recursos especializados acessíveis, táteis e/ou ampliado, proporcionam aos alunos com deficiência visual o acesso às informações e possibilitam que os estudantes atuem de forma reflexiva, participando ativamente no processo de construção do seu conhecimento, nesse sentido, são essenciais para o processo de aprendizado dos estudantes.

Acho que todo mundo sai ganhando com esse tipo de proposta, eu achei interessante aquela que ela trouxe os materiais acessíveis. Porque ali você tá ganhando conhecimento, porque na realidade é pensando no todo, em todos, inclusive videntes, nos cegos e baixa visão, os que tem algum déficit cognitivo ou não, aquele material, ela trouxe toda uma técnica, a importância da cor mais forte, o tom colorido. (PA)

No decorrer das oficinas procuramos promover a interação entre os docentes com atividades colaborativas. Partindo do princípio do contexto escolar no qual professores de apoio especializado/mediador e professor regular, atuam em conjunto na turma regular comum com intuito de promover a inclusão dos estudantes com deficiência. Diversos autores no Brasil apresentam pesquisas acerca do ensino colaborativo, apontando a importância da colaboração entre professores na inclusão de estudantes público da educação especial, além de contribuir para troca de saberes docentes, compartilhamento de ideias e experiências, ampliação de redes de conhecimentos, corrobora principalmente para o percurso educacional desses estudantes de forma equânime (Capellini, 2004; Braun, 2012; Marinho-Araújo; Almeida, 2014; Silva; Santos, 2021; Marçal Martins; Santos; Denari, 2022).

Consideramos que o trabalho colaborativo proposto nas oficinas, favoreceu o compartilhamento de saberes entre os professores, provocando discussões sobre práticas pedagógicas que contribuem para o processo de aprendizagem dos estudantes com DV.

PROFESSOR ENQUANTO PESQUISADOR DA SUA PRÁTICA

Esta temática se revela a partir das reflexões dos professores sobre a necessidade da formação continuada voltada para as práticas inclusivas que proporcione o desenvolvimento dos estudantes com deficiência visual na turma regular comum. Assim, ao refletir sobre sua atuação os docentes destacam a importância da busca pela informação e de estabelecer a troca de saberes entre os pares de forma colaborativa e sistematizada.

E a gente tem um espaço que privilegia isso (as oficinas), se a gente pode conversar com esse professor (PR) trocar experiência, trazer a menção para esses alunos porque a inclusão está posta, está na lei! É preciso que todos arregacem as mangas e busquem conhecimento, né? Pra gente poder compreender esses alunos de fato. É um desafio pra nós!" (PA)

A reflexão dos professores demonstra a necessidade de os docentes continuarem exercendo trocas de saberes no contexto escolar, a partir do conhecimento específico e da formação de cada professor com desdobramentos em novas competências pedagógicas, fomentando no grupo o estabelecimento de parcerias e compartilhamento de conhecimentos sobre construção de práticas pedagógicas que encaminham para melhoria do ensino e, conseqüentemente, o sucesso dos estudantes. A educação na perspectiva inclusiva, rompe definitivamente com os modelos tradicionais de ações pedagógicas que reduzem os professores a espectadores do processo de aprendizado dos alunos, destacando a formação continuada, como um momento de reflexão teórica sobre a própria prática dos docentes com o objetivo de embasar a ação pedagógica inclusiva, levando em consideração os diferentes estilos de aprendizagem e valorizando o potencial dos estudantes presentes no contexto escolar (Augusto, Santos, 2022).

Destaca-se também o reconhecimento dos docentes sobre a importância da formação para o aperfeiçoamento de sua prática, especialmente no que se refere a aquisição de conhecimentos sobre as necessidades educacionais de alguns estudantes.

Então, a gente precisa pensar nesse espaço, mas a gente também precisa pensar na formação de professores e de órgãos que venham suprir as escolas sobre isso, temos os professores que não tiveram essas disciplinas na época de sua formação inicial e que não conseguem fazer uma adaptação, uma adequação e, aí os professores regentes falam, por exemplo “ué, mas como é que eu faço isso?” (PA)

Entendemos que na perspectiva da inclusão, os professores que atuam na turma regular necessitam manter um diálogo constante e reflexivo, de forma que parcerias pedagógicas sejam construídas objetivando o acolhimento de todos os estudantes. Sendo assim, há uma necessidade de divisão de tarefas entre esses professores, a partir de um planejamento compartilhado, de maneira que todos os estudantes sejam contemplados nas especificidades de aprendizagem. Há uma necessidade dos professores, conhecerem a importância dos pressupostos da educação inclusiva, ressignificando conceitos e práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento do aprendizado de todos os estudantes. Assim, Glat e Blanco (2015, p. 16-17) comentam,

Mais do que uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos alunos (...). A proposta de Educação Inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola

As autoras apontam a educação inclusiva como um processo de transformação escolar, neste sentido, há uma necessidade de mudança na maneira de pensar as ações desenvolvidas pela escola e pelos professores de forma que todos os estudantes sejam contemplados no processo educativo. Destacamos a importância da formação como um movimento que precisa ser instituído no cotidiano das escolas, abordando temáticas que sejam relevantes ao exercício da docência de acordo com a realidade escolar e dos estudantes com deficiência visual, incluídos nas turmas regulares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao traçar o perfil dos participantes por meio da análise dos resultados, foi possível obter insights valiosos sobre o cenário educacional e a atuação dos professores na inclusão de estudantes com deficiência visual na escola pesquisada. A análise do perfil profissional dos participantes evidenciou que, embora os PR tenham considerável tempo de experiência, atuando na escola desde sua inauguração, e, portanto, acompanharam a

transição do modelo escolar de integração para a perspectiva da inclusão, parte deles desconhecem legislações e as práticas voltadas para o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência visual. Essa experiência prática, aliada à formação continuada, contribui para que esses profissionais possuam expertise na inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar.

As oficinas oferecidas como estratégia de formação continuada foram estruturadas em duas dimensões, teórica e prática, promovendo debates, dinâmicas de grupo, aulas práticas e a construção de materiais acessíveis. As experiências vivenciadas pelos professores durante as oficinas, conforme expresso em suas falas, destacam a importância do aspecto prático e participativo para a aprendizagem e reflexão sobre práticas inclusivas. Assim, o tema da motivação emergiu como um fator determinante para a participação dos professores nas oficinas. As expectativas dos docentes estavam alinhadas com a necessidade de adquirir conhecimentos específicos para lidar com as demandas dos alunos com deficiência visual e foi impulsionada pela busca por estratégias pedagógicas mais eficazes e pela compreensão das necessidades dos alunos.

As reflexões docentes apontam para a urgência de investimentos na formação continuada dos professores, especialmente no que se refere às práticas inclusivas voltadas para alunos com deficiência visual. A necessidade de uma abordagem colaborativa entre professores de apoio especializado/mediador e professores regentes foi destacada como um ponto crucial para garantir a efetividade da inclusão. É preciso extinguir o pensamento de que os alunos da educação especial são de responsabilidade única do atendimento especializado, o aprendizado destes estudantes deve ser contemplado na sala de aula regular. Assim, a formação dos professores deve ir além da aquisição de conhecimentos teóricos, englobando a prática colaborativa e a reflexão constante sobre as práticas pedagógicas.

Em síntese, as oficinas de formação continuada se mostraram como um instrumento eficaz para promover a reflexão, compartilhamento de experiências e construção de saberes necessários para a inclusão de alunos com deficiência visual. A motivação dos professores, aliada a abordagens práticas e participativas, demonstrou ser um caminho promissor para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas, contribuindo para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Katiúscia C. Vargas; GLAT, Rosana. Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva: Os Cursos de Pedagogia em Foco. In: PLETSCHE, M. D. & DAMASCENO, A. (Org.). **Educação Especial e Inclusão Escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica: Edur/UFRRJ, p. 188-201, 2011.

AUGUSTO, Fernanda Aparecida; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. Educação especial e inclusiva e formação de professores: reflexões mediante a autoscopia. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 8, n. 25, 2022.

BERNARDO, Fábio Garcia; RUST, Naiara Miranda. A utilização de materiais grafo-táteis para o ensino de ciências e matemática para alunos com deficiência visual. In: VIII CBEE - Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2018, São Carlos. **Anais**. Campinas: Galoá, v. 3. p. 1-19. 2018.

BERNARDO, Fábio Garcia; RUST, Naiara Miranda. Desenvolvendo práticas e valores para a inclusão social: as contribuições das aulas de ciências da natureza e matemática em uma escola especializada para alunos com deficiência visual. **Revista Teias**, 2021. v. 22, n. 66. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.57610>.

BRASIL. **Decreto nº 6094**: Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília, 2019.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. INEP, Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 04 de Jun. 2023.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, 2006.

BRAUN, Patricia. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. Centro de Educação e Humanidades: Faculdade de Educação - UERJ, Rio de Janeiro, 2012.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos. 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2921/TeseVLMFC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** - Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, V: formação de professores em foco. São Paulo: 26 a 28 de agosto de 2009. **Anais**, UFSCar, 2009.

GLAT, Rosana.; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In R. Glat (Org.), **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar** (2a ed., pp. 15-3). Rio de Janeiro: Sette Letras, 2015.

KASSAR, Monica. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos CEDES**, Mato Grosso do Sul, 2014.

MARÇAL MARTINS, Davila; SANTOS, Rosivane Silva dos; DENARI, Fátima Elisabeth. O trabalho colaborativo: parcerias entre professores do ensino comum e do ensino especial. **Conjecturas**, 22(3), 167–181, 2022. <https://doi.org/10.53660/CONJ-699-823>

MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor e a Política Nacional de Educação Especial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, V: formação de professores em foco. São Paulo: 26 a 28 de agosto de 2009. **Anais**. UFES, UFRGS, UFSCar, 2009.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; ALMEIDA, Sandra Fransceca Conte de. **Psicologia escolar: Construção e consolidação da identidade profissional**. Campinas: Alínea, 2014.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A Reinvenção Da Roda: Roda De Conversa, Um Instrumento Metodológico Possível. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, 2014.

NÓVOA, António. A formação da profissão docente. In: Os professores e sua formação. **Publicações Dom Quixote Ltda**, Lisboa – Portugal, 1997.

PLETSCH, Marcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva**: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Editora UFPR, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

ROSA-SILVA, Patrícia de Oliveira. **Estudo das reflexões sobre a ação de uma professora de ciências: um caso de formação continuada**. 2008. Dissertação Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

SILVA, Aitan Almeida da; SANTOS, Laudeci Almeida. Ensino regular e atendimento educacional especializado na perspectiva do trabalho colaborativo. **Revista Imersão**: Capim Grosso - BA, Ano II, Volume III, N 3, Set. 2021

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

VIEIRA, Elaine.; VOLQUIND, Léa. **Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como?** 4. ed., Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

YIN, Robert K. Pesquisa qualitativa do início ao fim. Tradução de Daniel Bueno. **Revisão técnica de Dirceu da Silva**. Porto alegre, RS: Penso, 2016.